



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Adquisición de competencias lingüísticas mediante debate académico en Ciclos de F.P. de la familia de la informática

Autor/es

PEDRO JOSE VELASCO ZUFIA

Director/es

JULIO BLANCO FERNÁNDEZ

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Tecnología

Departamento

INGENIERÍA MECÁNICA

Curso académico

2019-20



Adquisición de competencias lingüísticas mediante debate académico en Ciclos de F.P. de la familia de la informática, de PEDRO JOSE VELASCO ZUFIA (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

Adquisición de competencias lingüísticas mediante debate académico en Ciclos de F.P. de la familia de la informática

Autor

Pedro José Velasco Zufía

Tutor: Julio Blanco Fernández

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Tecnología (M07A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

RESUMEN

La competencia básica en comunicación lingüística es una de las siete competencias clave de la LOMCE. La expresión lingüística en general y la expresión oral en particular deben trabajarse a lo largo de la educación de cualquier persona. Sin embargo, no siempre se alcanzan los objetivos esperados, quedando en ocasiones relegada la competencia a un segundo plano. El objetivo de esta propuesta de innovación es la adquisición de habilidades y competencias de expresión oral a través del debate académico. Para ello se ha generado una metodología propia para su aplicación al aula, así como un algoritmo de aplicación a cualquier etapa educativa. La propuesta está especialmente diseñada y documentada con ejemplos para la aplicación con alumnado de Formación Profesional de la familia de la informática.

Palabras clave: debate académico; expresión oral; competencia lingüística; Formación Profesional; informática.

ABSTRACT

The basic competence in linguistic communication is one of the seven key competences in the LOMCE. Linguistic expression in general and oral expression in particular should be worked throughout the education of any person. Nevertheless, expected goals are not always reached with this competence being left to a secondary level. The objective of the current innovation proposal is to foster the development of oral expression skills through academic debate. For that purpose, a proper methodology has been generated for its application within the classroom as well as an algorithm applicable to any stage of education. The proposal is specifically designed and documented with examples for its application with the computer science vocational training student body.

Keywords: academic debate; oral expression; linguistic competence; Higher National Certificate; Vocational Education and Training; computer science.

INDICE

1 – INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
1.1 – Introducción	1
1.2 – Justificación	3
2 – OBJETIVOS	7
2.1 – Objetivo general	7
<i>2.1.1 – El trabajo de la competencia lingüística</i>	<i>7</i>
2.2 – Objetivos específicos	8
<i>2.2.1 – Aprender a expresarse de forma oral</i>	<i>8</i>
<i>2.2.2 – Fomentar el espíritu crítico</i>	<i>8</i>
<i>2.2.3 – Propiciar un cambio metodológico</i>	<i>9</i>
2.3 – Aportación al conocimiento	10
3 – MARCO TEÓRICO	11
3.1 – El sistema educativo español	11
3.2 – La Formación Profesional	12
3.3 – La enseñanza de la informática en la F.P.	13
3.4 – La competencia lingüística en la F.P.	15
3.5 – El debate académico	17
<i>3.5.1 – Dinámica y uso en el aula</i>	<i>19</i>
4 – ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
4.1 – El trabajo de las competencias lingüísticas	21
4.2 – El debate académico	22
<i>4.2.1 – El uso del debate académico en el aula</i>	<i>23</i>
<i>4.2.2 – El debate académico como metodología</i>	<i>24</i>
5 – APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA	25

5.1 – Consideraciones previas	25
5.1.1 – <i>Consideraciones previas para la aplicación metodológica</i>	25
5.1.2 – <i>Formar equipos de debate entre el alumnado.....</i>	26
5.1.3 – <i>El trabajo del alumnado de cara al debate</i>	27
5.2 – Modelo de debate a integrar en el aula	28
5.2.1 – <i>Impartir docencia sobre debate en el aula</i>	32
5.3 – Modelo de aplicación en el aula y propuesta de intervención.....	34
5.3.1 – <i>Selección del itinerario formativo</i>	34
5.3.2 – <i>Selección de módulos a aplicar.....</i>	36
5.3.3 – <i>Integración de la actividad en el aula</i>	37
5.4 – Ejemplo práctico de aplicación	40
5.5 – Aplicabilidad en otros Ciclos.....	44
5.5.1 – <i>Algoritmo de aplicación general</i>	44
6 – DISCUSIÓN	45
7 – CONCLUSIONES	47
8 – REFERENCIAS.....	51
8.1 – <i>Trabajos citados</i>	51
8.2 – <i>Normativa y legislación.....</i>	53
8.3 – <i>Otras fuentes.....</i>	55
9 – ANEXOS	57
9.1 – Anexo 1. Legislación básica en materia de FP.	57
9.2 – Anexo 2. Modelo de reglamento de debate	58
9.3 – Anexo 3. Modelo de evaluación de debate	64
9.4 – Anexo 4. Modelo de evaluación de debate rellenada	65
9.5 – Anexo 5. Acta de evaluación de debate.....	66
9.6 – Anexo 6. Acta de evaluación de debate rellenada	67

1 – INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 – Introducción

A lo largo de su trayectoria académica, una persona escucha en numerosas ocasiones que en un acto comunicativo interviene un emisor enviando un mensaje por un canal a un receptor, el cual si tiene el contexto y el código adecuados podrá entender el mensaje. Esta teoría que acuñó Jakobson (1963) extendiendo a Bühler (1934) con elementos tomados de Saussure (1916), sigue hoy vigente en nuestros días aún con muchas actualizaciones.

Sin embargo, es posible echar la vista mucho más atrás para buscar definiciones de un acto comunicativo. Tal y como afirma Beltrán (2011), las definiciones *“se pueden retomar hasta Aristóteles, quien vio a la retórica compuesta de tres elementos: el locutor, el discurso y el oyente, y percibió su propósito como la búsqueda de todos los medios posibles de persuasión”*.

Parece evidente a simple vista que, a pesar de los intentos de educación en la competencia lingüística oral, uno de los miedos más comunes que existe en nuestra sociedad es el miedo a hablar en público, acuñado por el término científico *glosofobia*.

La glosofobia es un fenómeno global y afecta de manera diferente a diferentes culturas. Por extensión, nace un término relativamente moderno como es la *comunicación intercultural*, disciplina que estudia la comunicación entre diferentes culturas y cómo afecta la cultura a la comunicación.

La comunicación intercultural expresa que un modelo comunicativo está ligado a su cultura, y viceversa. En base a Ekman (1999), a nivel global algunas de las expresiones faciales correspondientes a las siete emociones básicas son universales (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco, ira y desprecio). La mayoría por el contrario no lo son (Vercauteren y Orero, 2013).

Un ejemplo se encuentra en el gesto facial de aprobación o negación. En países como Bulgaria, Grecia o norte de la India el código es diferente del usado en España y en otros muchos países (Darwin, 1872).

Existen muchas diferencias culturales, pero la glosofobia es un miedo prácticamente global. La palabra existe a nivel internacional con el término *glossophobia* y muchos países tienen palabras propias para expresarlo en su día a día.

Prueba de ello es que, por ejemplo, el Diccionario de la Lengua Francesa (Academia Francesa, 2020) incluye entre sus términos la palabra *trac*. Con ella define el *“miedo o ansiedad irracionales que alguien experimenta cuando aparece en público, sufre una prueba, realiza un ejercicio peligroso, etc.”*.

El motivo de que la glosofobia sea un miedo global se infiere desde la perspectiva de entender el miedo como un mecanismo de defensa primitivo. A la hora de hablar en público el cuerpo humano activa el modo de supervivencia y crecen el miedo y la ansiedad.

Hablar en público no debería ser considerado por nuestro cerebro como un acto de supervivencia. Sin embargo, algunas personas sólo piensan en sobrevivir cuando les toca hacerlo. Sea como fuere, algunos autores señalan que ante un acto comunicativo se siente una atención concentrada en nuestra propia persona como cuando un depredador mira a su presa. Otros autores desechan ese motivo y culpan a la sociedad o a la educación del problema.

Si esta teoría sobre la culpa de la educación fuera cierta, ésta tendría mucho que hacer y mucho que aportar al alumnado de hoy, que será la sociedad de mañana. Por eso, aprovechando el contexto de este Trabajo Final de Máster, se propone incluir dentro del sistema educativo un método innovador que podría favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias lingüísticas.

Existen muchas metodologías para aprender a hablar en público y para perder el miedo que sienten las personas cuando se enfrentan a una audiencia determinada.

La propuesta que se plantea utilizará una de esas metodologías, el debate académico, para aprender a hablar en público. A la par propondrá una manera efectiva de integrarla dentro de un currículo sin eliminar horas de docencia ya asignadas, haciendo así más viable su incorporación en los centros educativos.

1.2 – Justificación

Las competencias básicas son elementos curriculares igualados en categoría a los objetivos, contenidos, metodologías y los criterios de evaluación, con un desglose en estándares de aprendizaje. Se adaptan a raíz de la Recomendación del Parlamento Europeo en 2006 para el cumplimiento por parte del Gobierno de España con el compromiso del horizonte 2020.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013 reconoce siete competencias clave en el currículo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Sin embargo, el concepto de Competencia Clave aparecía ya con anterioridad en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, en la que se definían ocho competencias básicas.

Ambas leyes comparten, recogido tanto en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato y en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, una competencia común: la Competencia en Comunicación Lingüística identificada con las siglas CCL en la LOMCE.

En la citada Orden ECD/65/2015 se especifica la competencia tomando como fuente la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

En esencia, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) define la comunicación en lengua materna como *“la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales”*.

La recomendación especifica también los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con la competencia. Afirma que *“las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas, y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación”*. Finaliza el texto haciendo referencia a que *“ello implica ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas y la necesidad de comprender y utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable”* (Recomendación 2006/962/CE).

Desde esas recomendaciones, en el apartado “saber hacer” de la Competencia en Comunicación Lingüística recogida en la LOMCE se menciona que el alumnado debe aprender a *“expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas”* o *“escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación”* como se puede ver en la siguiente imagen.

Esta ley, de aplicación a la Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato no ampara directamente a las personas que estudian un Ciclo de Formación Profesional, a las cuales les afectan las 8 competencias básicas para la formación permanente que se espera toda persona domine para garantizar una adaptación continua a la evolución constante del mundo. Entre esas 8 se encuentra la ya citada Comunicación en Lengua Materna.

Pero, aunque la LOMCE no afecte directamente al alumnado de Ciclos de Formación Profesional, sí que le influye de manera indirecta. Lo hace porque un alumno que llega a cursar un Ciclo de Formación Profesional ha pasado anteriormente por Educación Primaria y Secundaria como poco, por lo que se ha visto amparado por la LOMCE.

Suponiendo que el sistema es perfecto y que la glosofobia no existe, mientras que en la Primaria y Secundaria el alumnado ha tenido que alcanzar la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística, en el Ciclo de Formación Profesional se debe trabajar la Comunicación en Lengua Materna para conseguir adaptar al alumnado al mercado de trabajo.

Competencia en comunicación lingüística

Saber

- La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto
- Las funciones del lenguaje
- Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua
- El vocabulario
- La gramática



Saber hacer

- Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas
- Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información
- Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes
- Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación



Saber ser

- Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo
- Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia
- Tener interés por la interacción con los demás
- Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas



Por tanto, este Trabajo de Fin de Máster se justifica en primera instancia en ese objetivo: conseguir la adquisición de la Competencia en Comunicación en Lengua Materna para lograr adaptar al alumnado al mercado laboral.

Sin embargo, se asume que el alumnado no llega siempre habiendo cumplido los objetivos previstos en niveles anteriores. Por ello y en segunda instancia, se desea suplir las posibles faltas que tenga el alumnado en etapas educativas anteriores.

En tercer lugar, tal y como se referenciaba en la introducción, este Trabajo de Fin de Máster se justifica como palanca para el cambio social y lucha contra uno de los miedos irracionales relacionados con esta competencia: la glosofobia.

2 – OBJETIVOS

Tal y como recoge el título de este Trabajo de Fin de Máster, el objetivo general es la adquisición de competencias lingüísticas en el alumnado de Formación Profesional en las especialidades relacionadas con la familia de la informática.

2.1 – Objetivo general

Como se comentaba, el objetivo es el trabajo de la competencia lingüística. Dentro de ese ámbito que se debe ir trabajando a lo largo de toda la vida del estudiantado, es necesario intensificar la parte de expresión oral en diferentes situaciones comunicativas.

2.1.1 – El trabajo de la competencia lingüística

Relacionado con el objetivo general, y dado que en la propuesta de innovación se integra el debate académico, se trabajará de manera indirecta la oratoria o el espíritu crítico del alumnado, así como la escucha activa y la adaptabilidad.

Sin tener en cuenta el punto de partida del alumnado, el objetivo es desarrollar sus habilidades lingüísticas para que adquieran un nivel que se entiende es mínimo para el acceso con garantías al mercado laboral.

Pero para lograr el objetivo general, paralelamente se iguala un objetivo transversal: propiciar un cambio metodológico para que se pueda trabajar adecuadamente.

Hoy en día es prácticamente imposible disponer de nuevos espacios temporales para desarrollar nuevas actividades dentro de una asignatura o módulo. La única manera de que esta propuesta de innovación fructifique pues es que se integre dentro de los módulos que ya existen en la Formación Profesional.

En vez de generar nuevos contenidos, se propondrá un cambio docente para poder trabajarlos bajo el prisma de la Comunicación Lingüística, consiguiendo así una innovación que pueda ser implementada.

2.2 – Objetivos específicos

Dentro del objetivo general del trabajo de la competencia lingüística se encuadran tres objetivos específicos: aprender a expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas adaptando la respuesta a las diferentes situaciones, practicar la escucha activa fomentando el espíritu crítico del alumnado, y proponer un cambio metodológico en la enseñanza-aprendizaje.

2.2.1 – *Aprender a expresarse de forma oral*

Actualmente las personas interactúan fácilmente en sociedad, pero rara vez pueden realizar un discurso preciso y fluido ante público. Por ejemplo, varios autores afirman que la glosfobia afecta a un 75% de la población, siendo este uno de los miedos más habituales (Arun et al., 2013; Hancock et al., 2010).

Según Zheng (2008), la glosfobia se puede definir como un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el uso de un lenguaje para la comunicación.

Es sumamente importante que el alumnado, cuando acabe el Ciclo de Formación Profesional, haya adquirido habilidades y competencias en Comunicación Lingüística para adaptarse al mercado laboral. Concretamente, es necesario que haya adquirido la competencia de “*expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas*” que aparece en la legislación (LOMCE, 2013) dentro del apartado “saber hacer”.

2.2.2 – *Fomentar el espíritu crítico*

Dentro de la competencia oral, un alumno puede aprender a expresarse correctamente ante un auditorio o público concretos, pero ese no será su día a día habitual. Por naturaleza, una persona que finalice un ciclo formativo relacionado con la informática usará la competencia oral para hablar con clientes, compañeros, realizar preventas, etc.

Es necesario para el alumnado “*estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo*”, englobado dentro de la competencia lingüística en el apartado de “saber ser” (LOMCE, 2013).

El debate académico es una herramienta perfecta para trabajar la escucha activa, la adaptación de la respuesta a las diferentes situaciones y para aumentar el espíritu crítico del alumnado. Todas estas son competencias transversales y están recogidas en la legislación.

El alumnado defiende en un debate una postura sorteada al azar, por lo que debe llevar ambas posturas preparadas. Además de trabajar el tema en profundidad y desde puntos de vista antagónicos, necesita escuchar al rival para poder adaptar su discurso y ganar la contienda.

Fruto del propio ejercicio de debate se desarrolla el propio espíritu crítico, aprendiendo el alumnado a diferenciar noticias verdaderas o falsas, y a desarrollar una opinión a través de la investigación de ambas posturas con su controversia en público.

2.2.3 – Propiciar un cambio metodológico

Como se citaba anteriormente, es complejo introducir el trabajo de contenidos nuevos en el aula. El profesorado actualmente tiene desarrolladas sus programaciones y unidades didácticas en las cuales ya contempla el trabajo de las competencias transversales.

Sin embargo, es necesario intensificar el trabajo de la competencia oral debido a que no se llega a los objetivos previstos. A la par, hacerlo añadiendo nuevas actividades en la programación docente parece una práctica que no va a dar resultado por la sobresaturación.

En vez de generar nuevos contenidos, se propone un cambio docente para poder trabajar esos mismos contenidos bajo la metodología del debate académico.

Tras la propuesta de innovación y cambio que en este trabajo se hace para la familia de la informática en Formación Profesional, la propuesta puede extenderse al resto de familias de la Formación Profesional y al resto de etapas y niveles educativos. Basta con seguir el algoritmo de aplicación para incluir un cambio de actividad dentro de alguna de las unidades didácticas.

2.3 – Aportación al conocimiento

La aportación al conocimiento que se pretende llevar a cabo es, en primera instancia, la de recopilar un marco teórico unificado de los elementos que componen la propuesta de innovación.

Dado que no existe demasiada bibliografía sobre aplicación de debate en el aula en España, se pretende por otra parte generar un marco teórico. Se pretende abordar también el estado actual del debate académico y su aplicación en el aula en diferentes niveles educativos, con el fin de aportar un statu quo.

Desde ese punto, se pretende generar una propuesta de aplicación a la Formación Profesional. Se espera aportar un algoritmo de aplicación de esta metodología en un aula de Formación Profesional que pueda ser extrapolable a otros módulos, ciclos o etapas educativas.

3 – MARCO TEÓRICO

El presente trabajo busca estudiar la aplicabilidad del debate académico como herramienta o metodología pedagógica de cara a adquirir las habilidades necesarias en cuanto a la Comunicación Lingüística se refiere.

Por ello, se considera necesario desarrollar los términos principales de la cuestión. El principal término para desarrollar es el debate académico o de competición. Además, y dado que este se va a enmarcar dentro de la familia de la informática y dentro de la Formación Profesional, se deben desarrollar ambos términos.

Se desarrolla también la competencia lingüística y el propio contexto, que no es otro que el sistema educativo español. Todo ello partiendo de lo más general hacia lo más específico.

3.1 – El sistema educativo español

Tal y como establece el Consejo Escolar del Estado (2019) en su informe de indicadores del sistema educativo español, la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue el punto de partida para desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española.

Esta, en su artículo 27.1 establece que toda la ciudadanía tiene derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza. Además, especifica dentro del articulado que la educación *“tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”* y que *“los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante un programa general de enseñanza”* (Constitución Española, 1978).

Tal y como recoge la legislación vigente, el sistema educativo español se encuentra regulado en los niveles anteriores a la universidad por la Ley Orgánica de Educación (LOE), con las modificaciones recogidas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El objetivo principal del sistema actual, tal y como se recoge en la Constitución, es proporcionar al conjunto de la ciudadanía la formación necesaria

para su pleno desarrollo como personas. Para ello el sistema se estructura en enseñanzas de régimen general y especial, teniendo siempre en cuenta la atención al alumnado con necesidades especiales, la educación a distancia y la educación para personas adultas mayores de dieciocho años.

Dentro del régimen general se encuentran la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, el Bachillerato, la Formación Profesional y la educación Universitaria. Dentro de las especiales se recogen las enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas.

La Constitución Española (1978) establece en su Título VII un reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, por lo que parte de la legislación educativa se promulga a nivel nacional y otra parte a nivel autonómico.

3.2 – La Formación Profesional

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece en su artículo 32.2 que *“la Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo”*. (LOMCE, 2013).

Actualmente, dentro del sistema educativo, la Formación Profesional tiene Ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, con una organización modular de duración variable.

Los Ciclos formativos de Formación Profesional Básica han reemplazado a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tras la entrada en vigor de la LOMCE. Tanto para la Formación Profesional Básica como para los títulos de Grado Medio y Superior que se mantienen, corresponde al estado fijar los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y los criterios de aprendizaje.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece que los títulos de Formación Profesional están asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Actualmente se imparten alrededor de 180 títulos, clasificados en 28 familias profesionales (34 títulos Básicos, 60 de Grado Medio y 86 de Grado Superior). Estos últimos, al igual que las Enseñanzas Universitarias, tienen consideración de enseñanzas superiores.

Existe extensa legislación sobre la ordenación de la Formación Profesional, la cual se encuentra recogida dentro del Anexo 1 de este trabajo. Algunas de las más relevantes son la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y la propia LOMCE, que tenía entre sus objetivos dar un nuevo impulso al aprendizaje profesional, proponiendo la Formación Profesional Dual.

3.3 – La enseñanza de la informática en la F.P.

La citada Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en su artículo primero, establece su objeto como *“la ordenación de un sistema integral de Formación Profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas”*.

Tal y como se establece en el artículo 5.3 de la citada ley, corresponde al Instituto Nacional de las Cualificaciones, creado por Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, servir de *“apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional”*.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) agrupa actualmente las cualificaciones dentro de 26 familias profesionales, entre las que se encuentra la familia de la informática y las comunicaciones. Dentro de ella se han publicado mediante Real Decreto un total de 23 cualificaciones dentro de esta familia profesional.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se regula que el Gobierno establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de Formación Profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

Por otra parte, en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se establece que la Administración General del Estado determina los títulos y los certificados de profesionalidad, que constituirán las ofertas de Formación Profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

De igual manera, El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, que derogaba el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo y la estructura de sus títulos según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y las directrices fijadas por la Unión Europea.

Así pues, en la actualidad, existen seis títulos de Formación Profesional dentro de la familia de la informática y las comunicaciones, repartidos en diferentes niveles formativos, según se muestra en la Tabla 1. Cada título está regulado en un Real Decreto y ordenado por el Ministerio a nivel curricular, al igual que hacen las Comunidades Autónomas.

Nivel	Titulación
F.P. Básica	Título Profesional Básico en Informática de Oficina
	Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones
F.P. Grado Medio	Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes
F.P. Grado Superior	Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red
	Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma
	Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web

Tabla 1. Títulos de Formación Profesional de la Familia de la Informática y las Comunicaciones

3.4 – La competencia lingüística en la F.P.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 42 que la Formación Profesional debe promover la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos del ámbito profesional. De igual modo debe garantizar la integración de las materias instrumentales y debe garantizar que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social.

Por ello, más allá de los propios contenidos relacionados con la titulación, es necesario que el alumnado adquiera nuevas competencias y amplíe aquellas que ya posee. En este punto entra en juego, entre otras competencias, la competencia lingüística.

La competencia lingüística es una de las competencias básicas. Tal y como se refleja en la introducción de este trabajo, son elementos curriculares igualados en categoría a los objetivos, contenidos, metodologías y los criterios de evaluación, con un desglose en estándares de aprendizaje.

El Consejo Europeo, en su Estrategia de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, concluyó que las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente deben tener un marco de referencia como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento.

Tras los Consejos Europeos de Estocolmo (marzo de 2001), Barcelona (marzo de 2002), Bruselas (marzo y diciembre de 2003), y diversos Pactos Europeos, Informes y Tratados, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa en su recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), sugiere desarrollar la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente.

El Gobierno de España, con el compromiso del horizonte 2020, adoptó esas medidas, si bien la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mediante el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas, establecía ya ocho competencias básicas.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013 reconoce por el contrario siete competencias clave en el currículo de Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato. Dichas competencias básicas, según la propia ley de Educación, deben ser ampliadas a la par que se proporcionan nuevas en los estudios de Formación Profesional.

El Anexo 1 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, así como el resto de las legislaciones y recomendaciones recogen una competencia común: la Competencia en Comunicación Lingüística identificada con las siglas CCL en la LOMCE.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) reconoce como competencia básica la Comunicación en Lengua Materna, que define como la habilidad para expresar e interpretar de forma oral y escrita e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos.

El alumnado de Formación Profesional se rige tanto por las competencias de las leyes de Educación como por las competencias básicas establecidas por la Unión Europea.

Dado que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que la Formación Profesional debe garantizar que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo, dicho alumnado deberá adquirir las competencias establecidas por la Unión Europea y ampliar las competencias adquiridas que se establecen en la LOMCE durante la Educación Primaria y Secundaria.

El alumnado deberá pues, al acabar la Formación Profesional, poder expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.

A lo largo de la propuesta se hará referencia a la Competencia en Comunicación oral en Lengua Materna y a la Competencia en Comunicación Lingüística oral como si se tratasen de una misma.

3.5 – El debate académico

El Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2020), define debate como controversia, término que define a su vez como discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas.

En su aplicación al aula, Cattani (2003) añade una tercera parte a la definición: la presencia de una persona o auditorio al que las personas que debaten deben persuadir para ganar la controversia.

Tanto Delgado (2018) como Bonwell y Eison (1991) definen el debate académico como aquello propicia que los estudiantes hagan cosas y piensen sobre las mismas como defensa del aprendizaje activo opuesto al actuar mecánico en las aulas.

En una definición más cercana, Baratas y Caballero (2014) definen el debate universitario como la disciplina de conocimiento que se desarrolla mediante una competición de la palabra en la que se plantea una pregunta con dos posturas contrarias e irreconciliables, en la que un jurado emite un fallo estimando quien defiende su postura más eficientemente.

Unificando las definiciones anteriores, se puede definir el debate académico como una metodología pedagógica de aprendizaje activo en la que dos grupos de personas con opiniones contrapuestas asignadas a sorteo discuten con el fin de persuadir a un tercero para ganar el ejercicio retórico.

Se puede aplicar debate de muchas maneras y metodologías, desde la presentación estrictamente formal hasta un contexto informal en el aula. Uno de los formatos más extendidos es el formato Karl Popper, que toma el nombre del filósofo del mismo nombre.

Según Trapp, Driscoll y Zompetti (2005), el formato Karl Popper se centra en un tema controvertido en el que se aprecia la diversidad de puntos de vista, con el que se desarrollan aptitudes para el pensamiento crítico y la tolerancia. Habitualmente, cuando se habla de debate académico, se sobreentiende que se está haciendo referencia al debate Karl Popper.

Karl Popper (1902-1994) fue filósofo y científico teórico. Tal como cita en muchas de sus obras, el autor impulsó el racionalismo crítico, afirmando que nuestras creencias deben ser sometidas a la crítica y deben ser reemplazadas si no resisten pruebas (Popper, 1991). De ello surge que el debate académico tome su nombre, ya que este formato de debate se utiliza para profundizar en temas mediante el pensamiento crítico, intercambiando puntos de vista entre posturas enfrentadas.

Con independencia del formato que se use, la práctica de debate tiene inconvenientes y beneficios. Entre los inconvenientes destacan la poca participación del alumnado como actividad transversal optativa, la falta de interés en las instituciones por esta metodología en ocasiones poco conocida que dificulta la puesta en práctica de la actividad, o la estigmatización social debida a la falta de interés generalizado por parte del alumnado que considera esta actividad secundaria, protocolaria y que incluso llega a considerar al alumnado que la practica como *friki* (Baratas y Caballero, 2014).

Entre los beneficios está la propia obligación que conlleva el debate para con los estudiantes a lidiar con sus propios prejuicios, mejorar la habilidad de los estudiantes en la investigación, promover el pensamiento lógico, aumentar la habilidad en la comunicación oral o motivar estudiantes (Schroeder y Ebert, 1983). Algunos estudios indican incluso que la práctica de la actividad es igual de valiosa para quien la practica como para quien la disfruta como oyente (Moeller, 1985).

Delgado (2018) afirma como grandes beneficios del debate, además de los anteriores, la potenciación de las dotes comunicativas, retóricas, persuasivas y expositivas, indicando además que puede conseguir un aumento de la empatía y generar una motivación extra para el aprendizaje.

Sin embargo, señala el autor la importancia de tener cuidado con algunos factores que, sin ser inconvenientes, pueden llegar a serlo en caso de ser descuidados. Estos son el dualismo y el exceso de competitividad, la desigualdad en los equipos si estos son formados autónomamente, o el exceso de apego a la temática si esta no es cambiada (Delgado, 2018).

3.5.1 – Dinámica y uso en el aula

No existe actualmente un modelo unificado en la comunidad hispanohablante que regule el formato de debate académico. Así pues, las diferencias entre países o regiones dan lugar a modelos de debate diferentes, según la influencia que hayan tenido. Por ello quizás sea que no existe a nivel estatal abundante bibliografía científica sobre el uso del debate en nuestro país.

Dentro de España, existía una normativa unificada entre el año 2000 y 2006, momento en que existió la Liga Nacional de Debate Universitario. Al no celebrarse más, se tomó el Torneo Pasarela como nuevo torneo nacional de debate entre 2010 y 2012.

Sin edición de ningún torneo nacional reconocido durante el año 2013 y con el auge de diversos clubs y aulas de debate en las universidades españolas, cada universidad comenzó a marcar un rumbo propio a la vez que muchas intentaban copar el espacio de un torneo nacional vacío.

Ello provocó la aparición de múltiples torneos nacionales, cada cual con su propia adaptación normativa instaurada por la universidad organizadora. Así, además de múltiples torneos nacionales nacieron múltiples reglamentos de debate en las universidades.

La Liga de Debate Interuniversitario del Grupo G9 de Universidades por ejemplo respeta la esencia de los reglamentos originales, si bien ha propiciado cambios a nivel de evaluación y de sanciones dentro del debate.

Para este proyecto de innovación se pretende usar la normativa que usaba la Universidad Pública de Navarra en sus ediciones hasta 2010. Se pretende mantener la esencia, generando a la vez una adaptación necesaria para su uso dentro de un aula de Formación Profesional.

Esta esencia que respetan la mayoría de los reglamentos será adaptada, al igual que hacen muchas universidades, para ofrecer una evaluación adecuada en el formato que se propone. De igual manera, existirá una adaptación de tiempos en función del horario lectivo de los centros.

La esencia normativa que recogen por ejemplo el Club de Debate de la Universidad Rey Juan Carlos (2019), Universidad Pública de Navarra (2020) o la Universidad de La Rioja (2019), están de acuerdo en que el debate lo forman dos equipos de entre tres y cinco personas, que interpretan cuatro roles: introductor, primer refutador, segundo refutador y conclusor.

Las posiciones, a favor y en contra, son sorteadas cuatro minutos antes de comenzar el debate, por lo que los equipos desconocen que posición van a defender hasta que se inicia el ejercicio.

Durante el debate, se suceden diversos discursos de ambos equipos, comenzando y finalizando el debate el equipo que defiende la postura a favor. Los turnos de introducción duran cuatro minutos (inicia a favor y sigue en contra), las primeras y segundas refutaciones cinco minutos (inicia a favor y sigue en contra) y las conclusiones tres minutos (inicia en contra y concluye a favor).

Únicamente en los turnos de refutación se pueden recibir preguntas de un máximo de quince segundos por parte del equipo contrario, siempre y cuando sean concedidas por quien esté en uso de la palabra. En algunos reglamentos existe además un minuto protegido inicial y final donde no se puede interpelar.

Tras acabar el debate, el jurado delibera en base a un acta de juez con la que genera el acta de debate. Es importante que con posterioridad el jurado trasmita un *feedback* al equipo.

4 – ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es preciso contextualizar diferentes conceptos dentro del estado de la cuestión. Todos ellos versan alrededor del debate académico, si bien se pueden extender en diferentes direcciones de interés para comprender la propuesta innovadora que se propone.

4.1 – El trabajo de las competencias lingüísticas

Nahliah y Rahman (2018), a raíz de los trabajos propuestos por Arun et al., (2013) o Hancock et al., (2010), demostró en un estudio propio que muchos problemas que tienen los estudiantes a la hora de hablar en público deben resolverse de inmediato por ser estos perjudiciales a nivel físico y psicológico.

En la actualidad se debe trabajar la competencia lingüística a lo largo de todo el sistema educativo de manera transversal, y aunque la legislación indique que por ejemplo *“al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística”* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006), en muchas ocasiones la evaluación de la competencia lingüística oral cae en el olvido.

Existen en el mundo docente proyectos transversales mediante el cual el profesor trabaja esta competencia. Sin embargo, los resultados que se citaban en la introducción ofrecen una realidad reveladora: no se tiende a conseguir el objetivo.

Por contra, cuando se introducen instrumentos para el trabajo de la competencia oral, los resultados son significativos tanto por la percepción del docente como del alumnado. Por ejemplo, Carrillo-García y Nevado-Castellanos (2017) encuentran que para la mayoría de las estudiantes la metodología desarrollada en los debates fue muy buena o buena. Concluyen también que los datos de que disponen arrojan una necesidad de trabajo integral más allá de un semestre, y que se aprecian avances significativos en las habilidades comunicativas del alumnado que participa en debate.

4.2 – El debate académico

Cattani (2003) define el debate como una contienda entre dos antagonistas buscando la aprobación de una tercera parte, sea esta una persona o un auditorio. Afirma además que se puede debatir de cuestiones que parecen imposibles de resolver con el mero objetivo de persuadir a una audiencia.

A pesar de la definición que ofrece el autor, la contienda puede ser real por ser una competición pública o bien puede ser celebrada en un entorno formativo, llegando incluso a teorizar si la competición en si misma tiene un fin formativo a todos los efectos.

En cuanto a formación se refiere, en última instancia la enseñanza en debate está relacionada con la formación de personas como ciudadanas, adquiriendo aprendizajes básicos para la sociedad en que se vive.

El debate en la actualidad es una herramienta para desarrollar el razonamiento crítico, para desarrollar la expresión verbal y no verbal, para mejorar la capacidad de diálogo entre personas, para desarrollar la capacidad de improvisación, y para formar a la ciudadanía en valores democráticos de cara a su futura vida profesional.

Mediante el debate se trabajan aspectos como la gramática, la lingüística, la semántica, la paralingüística, el control de la ansiedad y nerviosismo a la hora de hablar en público, la kinésica, la proxémica o la cronémica, o la interacción con el público, entre otros...

La formación en debate desarrolla poder reconocer paradigmas de base de un discurso, identificar las premisas y razonamientos que en él se dibujan, y propiciar el razonamiento científico que citaba Popper (1991).

Además, a nivel de actitudes y valores, aunque no está demostrado experimentalmente, el estudiantado desarrolla habilidades intrapersonales e interpersonales, habilidades de negociación y liderazgo, tolerancia, pensamiento crítico, escucha activa, diálogo colaborativo, autonomía, capacidad de investigación y en última instancia un refuerzo de su seguridad y autoestima.

4.2.1 – El uso del debate académico en el aula

El debate académico es una herramienta ampliamente utilizada para aprender a hablar en público o argumentación, entre otras habilidades. Su práctica se lleva a cabo principalmente en universidades a lo largo de todo el planeta y en diferentes idiomas.

Prueba de ello es la existencia del Campeonato Mundial Universitario de Debate en español (CMUDE), torneo en el que cada año participan más de 120 equipos de aproximadamente 15 nacionalidades, o la versión anglosajona del “World Universities Debate Championship” (WUDC), torneo referente a nivel mundial. Existen además diversos torneos estatales de debate a lo largo y ancho de la geografía española.

Además, los últimos años ha crecido el uso de debate académico en centros educativos no universitarios, principalmente de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Muchos de esos centros acaban participando en torneos de debate preuniversitarios que muchas universidades, como la Universidad de La Rioja o la Universidad Pública de Navarra celebran año a año. De igual manera se han creado torneos exclusivos para participantes que aún no han finalizado el Bachillerato.

En el caso de la Universidad de La Rioja, ha celebrado en 2020 la II edición del Torneo de Debate Preuniversitario. Tal y como afirma en su propia web, el torneo *“surge como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades como la capacidad de hablar en público, de trabajar en equipo o de analizar información, entre otras competencias que, más allá de su indudable interés para su formación personal, son también necesarias al afrontar los estudios universitarios”* (Universidad de La Rioja, 2020).

Mientras que en universidades y centros de Secundaria y Bachiller el debate se usa como una herramienta para aprender a hablar en público y mejorar las habilidades de comunicación oral, en la Formación Profesional no se encuentra extendido su uso, aunque pueda haber centros específicos que sí lo incorporen a las aulas.

4.2.2 – El debate académico como metodología

Si algo caracteriza al debate académico es la falta de acuerdo en su uso, aplicación y fomento. Uno de los mayores debates en la actualidad entre la comunidad de expertos en el ámbito es la consideración del debate académico como herramienta o como metodología pedagógica.

Actualmente no existe suficiente bibliografía científica sobre esta disciplina. También existen muchos modelos de debate no unificados y poco acuerdo generalizado entre los expertos.

Habitualmente el debate, sea cual sea la etapa educativa en la que se aplique, se considera como una actividad extraescolar, de libre elección en muchos casos o como uso puntual dentro del aula en otros. Toma habitualmente un rol de segundo plano y se integra de manera poco intrincada con la actividad docente habitual.

Existen también pocos materiales formativos comunes. Así, cada docente toma materiales de referencia que unifica, expone y difunde de la manera que cree conveniente. A pesar de ello, no existe ni literatura científica ni materiales adecuados para la práctica de esta disciplina de manera unificada. Son necesarios unos materiales unificados que aseguren el éxito de la actividad, consiguiendo que el debate sea una metodología pedagógica y no una mera herramienta.

Para dilucidar las cuestiones anteriormente planteadas existen diversas comisiones y asociaciones internacionales. Deben, en primer lugar y con urgencia, pensar si la falta de criterios mínimos unificados dentro del círculo de debate hispanohablante perjudica o no a la propia práctica de debate.

De igual manera, la Comisión de personas expertas debería unificar una gama de técnicas cuantificables y calificables en todos los aspectos: formación, metodología, evaluación, etc.

5 – APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

5.1 – Consideraciones previas

5.1.1 – Consideraciones previas para la aplicación metodológica

La propuesta de innovación pretende ser aplicable en un entorno real. Por ello, atender las siguientes consideraciones es de vital importancia para poder garantizar el éxito en su implantación.

La primera consideración es que en el espacio educativo puede no haber suficiente tiempo para desarrollar nuevas actividades. Realizar una propuesta para la que se requieran espacios temporales por encima de lo programado puede suponer que no se aplique.

Fruto de esa consideración, huelga realizar una propuesta integradora dentro del aula, sustituyendo y complementando las actividades que se realizan actualmente en el aula por las actividades de debate. Por ello, la propuesta debe alcanzar tanto los objetivos propios que se marcan en este trabajo como los objetivos de las actividades que van a ser sustituidas para albergar el debate.

La segunda cuestión para tener en cuenta es considerar la voluntariedad de realizar o no una actividad relacionada con hablar en público entre el alumnado. Aunque se trate más adelante, es necesario que se considere ampliar la descripción del apartado “atención a la diversidad” en las programaciones y unidades didácticas, teniendo en cuenta estas posibles situaciones.

La tercera cuestión es que el profesor es un mero facilitador que, al igual que en otros módulos o asignaturas, debe lograr que el alumnado, sin importar el punto de partida, llegue a alcanzar los objetivos previstos con las necesidades específicas que tengan.

Por ello, puede adaptar la actividad reduciéndola o ampliándola, teniendo siempre en cuenta la primera consideración de poder hacer, en la medida de lo posible, la mayoría de las actividades como sustitución de algunas que se realizan actualmente.

5.1.2 – Formar equipos de debate entre el alumnado

La primera cuestión para plantear es si la actividad es obligatoria o no. Claxton (1987) plantea algunas cuestiones interesantes que se pueden relacionar con el proceso de enseñanza-aprendizaje del debate, como que no se puede obligar a aprender, que las personas cuando se sienten amenazadas dejan de aprender y que el profesor es el responsable de detectar esas amenazas. Cita también el autor que no se puede aprender aquello para lo que no se está preparado.

Fruto de estas premisas, puede plantearse la posibilidad de que, si un alumno por cualquier motivo no desea participar, pueda tener un método alternativo de aprendizaje y evaluación, así como tener un seguimiento por parte del profesor para conseguir motivar al alumno a participar.

Para quienes participen, se debe tener en cuenta que van a hacerlo en una actividad formativa con trasfondo competitivo. Es necesario recordar lo expuesto en el marco teórico sobre los peligros que puede tener la actividad si se fomenta en exceso la competición o si los equipos son formados autónomamente (Delgado, 2018).

Como aseguran Arumí Prat y Arumí Prat (2014), los alumnos deben comprender y vivir la idea del trabajo en equipo y las implicaciones de formar parte de uno, entendiendo el significado de la competición.

Así pues, aunque aseguramos que toda persona que forma parte de un equipo participa en el debate, debemos formar equipos heterogéneos siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo (Pujolàs 2001, 2003, 2008), consiguiendo que todo el equipo aprenda lo máximo posible.

Los grupos cooperativos tienen un funcionamiento a largo plazo. Son heterogéneos y se apoyan entre sí, aprendiendo el alumnado a tener relaciones responsables (Johnson, Holubec y Johnson, 1992).

Ya que la calidad del debate depende de todo el equipo y no de una única persona, el trabajo cooperativo es clave para el correcto desarrollo de la actividad. Es responsabilidad del profesorado la generación de equipos heterogéneos cooperativos de cara al desarrollo de la actividad.

5.1.3 – El trabajo del alumnado de cara al debate

El trabajo de los equipos resulta fundamental. Sin él es imposible que puedan existir debates de calidad con los que cumplir los objetivos específicos de la actividad explicados en el segundo capítulo.

El trabajo del alumnado viene después de que la metodología haya sido explicada por el docente y con la pregunta a debatir formulada. La primera misión del alumnado es entender dicha pregunta, la cual puede ser explicada por el docente sin llegar a dar pistas para el debate. Tras ello, el alumnado debe investigar sobre el tema, preparar argumentos, evidencias, darle estructura del debate, repartir turnos de intervención y ensayar.

Este proceso, siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la que se expresa que el nuevo conocimiento se genera cuando los nuevos contenidos se asocian a contenidos pasados y se reconstruyen ambos, es útil que se haga una vez el profesorado ha introducido brevemente el tema. El nivel de introducción de conceptos previos puede ser mayor o menor en función del alumnado.

De la mano, siguiendo los estudios de Bergmann y Sams (2007), se pueden invertir los roles del aula tradicional generando un modelo de *flipped classroom*. Con él, el docente puede explicar los conceptos clave de la temática y propiciar la construcción del conocimiento por parte del alumnado en equipos. Puede hacerse en horas no lectivas o en clase.

Un modelo posible puede ser dar píldoras conceptuales en clase, generando preguntas o lecturas para el trabajo no presencial en equipo. Este modelo ya fue probado por Albert (1988) quien aseguró que tres cuartas partes de los estudiantes prefieren la incorporación de debates en clase siempre que el profesor ofrezca lecturas breves para enfocar las disertaciones.

En resumen, se puede generar el conocimiento de forma tradicional o innovadora, ofreciendo esta última diversas posibilidades dentro y fuera del aula, con el fin de que el alumnado adquiera los conocimientos que se esperan en la unidad didáctica sin perjuicio de la nueva metodología.

5.2 – Modelo de debate a integrar en el aula

Tomando como referencia los modelos y reglamentos de debate universitario de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de La Rioja de los últimos 10 años, se ha generado una nueva propuesta de reglamento y modelo de debate aplicable al aula de cualquier nivel educativo.

Las principales características del modelo Karl-Popper mencionadas en el marco teórico se mantienen. Como se observa en la imagen posterior, la estructura de debate sitúa al equipo “a favor” a la izquierda del jurado y del público, y sitúa al equipo “en contra” a la derecha de público y jurado.

Ambos equipos se sitúan enfrentados y ligeramente girados hacia la audiencia. Entre ellos se encuentra un atril desde el que se realizan las intervenciones por parte de los equipos.

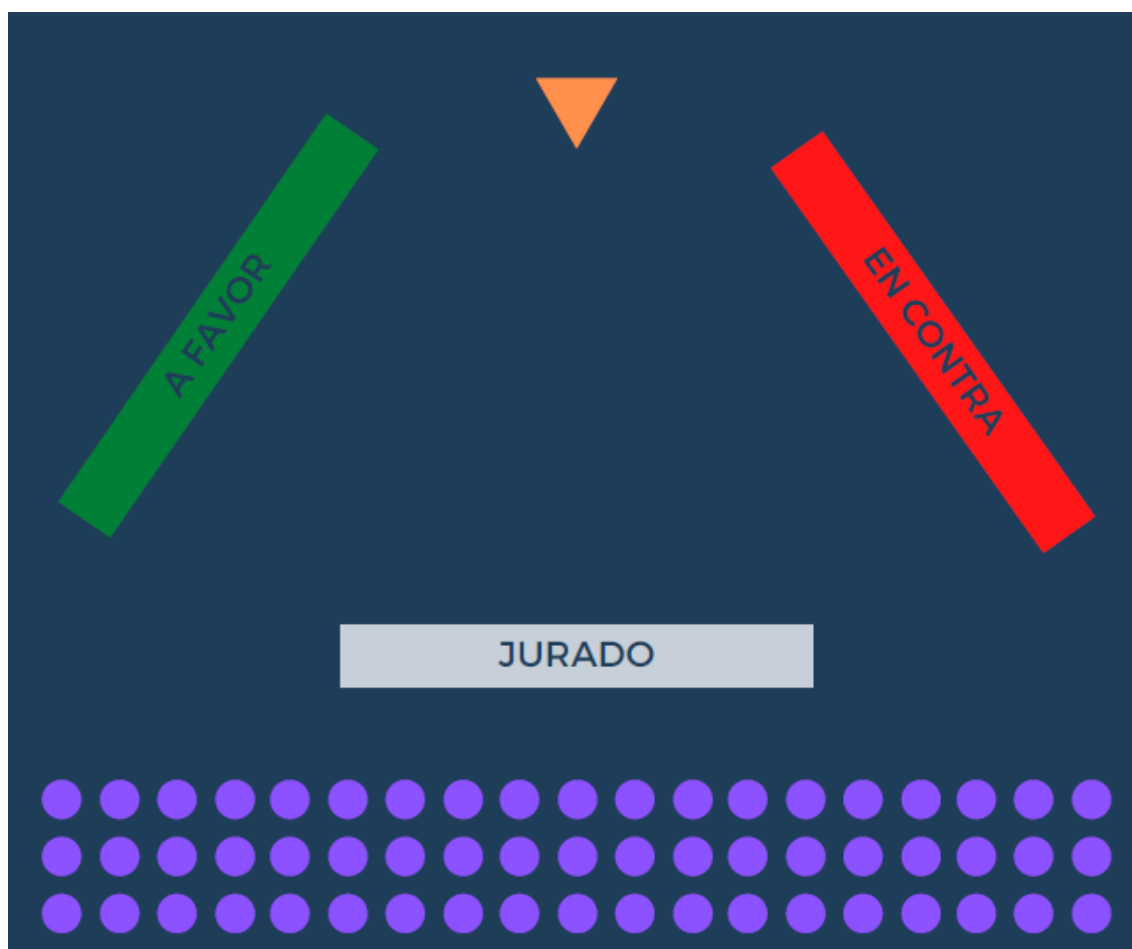


Imagen 2. Esquema del aula para la celebración de un debate en formato académico.

Se mantiene del formato original, quedando intactas la esencia y disposición, la distribución de equipos y la estructura, aunque se reducen los tiempos de debate. Siguiendo los criterios de Cirlin (1999) para tener un formato justo de debate, las dos posturas poseen igual cantidad de tiempo. Además, la postura “a favor” inicia y cierra el debate, las normas son definidas claramente y los tiempos son adecuados para no resultar la actividad aburrida (Cirlin, 1999).

Al igual que en modelos de competición universitaria, todos los equipos participantes en el debate deben preparar la postura a favor y en contra del tema de debate que se les propone, ya que la decisión de qué postura defiende cada equipo se decide por sorteo cuatro minutos antes del inicio de cada debate.

Existe no obstante en esta propuesta una serie de adaptaciones pedagógicas importantes. La primera de ellas es la cláusula de modificabilidad por parte del profesor, ya que la metodología debe ser flexible para el profesorado y la clase. Así pues, a criterio del docente, se pueden hacer modificaciones para su adaptación e incluso se puede decidir entre dos modelos de evaluación.

Como norma general, en el reglamento de debate que se propone en el segundo anexo de este trabajo, se especifica que cada equipo tiene cuatro componentes que tendrán que repartirse los cuatro turnos de intervención a razón de uno por persona.

La pregunta de debate debe ser respondida con un sí o un no, siendo el profesor quien decide con cuánta antelación hace público el tema, pudiendo ser desde semanas hasta minutos antes del inicio del debate. Dependerá de la manera en que se trabaje, el peso con el que se evalúe, los objetivos que se quieran conseguir o incluso el nivel de experiencia y destreza del alumnado.

Es interesante seguir las recomendaciones de Huber y Snider (2006) de cara a redactar la pregunta de debate. Según recomiendan los autores, el debate debe ser interesante para las personas que participan, actual, debe ser cubierto en el tiempo disponible, debe provocar desacuerdo entre posturas, tener una proposición clara o debe poder apoyarse en evidencias, entre otras cuestiones (Huber y Snider, 2006). Además, la pregunta puede estar relacionada con los contenidos de la unidad didáctica.

Un debate dura 26 minutos. Es así de manera intencionada para que se puedan hacer hasta dos en una sesión de una hora, debatiendo hasta un total de 16 alumnos. Cada debate tiene 8 intervenciones, cuatro por equipo.

Las intervenciones son turnos de palabra cerrados que se suceden consecutivamente en el siguiente orden:

Introducción (Equipo A Favor) 3 minutos.

Introducción (Equipo En Contra) 3 minutos.

Refutación 1 (Equipo A Favor) 4 minutos.

Refutación 1 (Equipo En Contra) 4 minutos.

Refutación 2 (Equipo A Favor) 4 minutos.

Refutación 2 (Equipo En Contra) 4 minutos.

Conclusión (Equipo En Contra) 2 minutos.

Conclusión (Equipo A Favor) 2 minutos.

En un debate puede haber preguntas, que se deben hacer exclusivamente en los turnos de refutación por el equipo contrario al que posee la palabra. Una pregunta puede durar, como máximo, 15 segundos.

En cada debate, ambos equipos salen al sorteo de las posturas tras una presentación breve del docente. Una vez distribuidas las posturas al azar, ambos equipos disponen de 4 minutos para sentarse en su mesa y preparar todo lo necesario para el ejercicio retórico, que se sucede según el esquema de turnos citado anteriormente. Cada equipo debe ofrecer al profesor, durante los cuatro minutos de preparación, el orden de intervención de sus componentes.

Ningún equipo puede conectarse a internet, tener dispositivos electrónicos o comunicarse con el público. Además, si a un equipo se le solicitan evidencias citadas durante el ejercicio, debe poder ofrecerlas a la clase.

Una vez finalizado el debate, este es evaluado por un jurado, que puede ser el profesor únicamente o el profesor junto a integrantes la clase, según se estime oportuno. El debate se evalúa mediante el acta de evaluación incluida en el Anexo 3, con un ejemplo cumplimentado en el Anexo 4. El acta cuenta con 17 ítems diferentes a evaluar por equipo.

Tal y como se especifica, el profesor puede evaluar unipersonalmente a los equipos o evaluar junto con la clase y los equipos participantes, siempre de manera ponderada. En ambos casos, para obtener la nota de un equipo en el debate sobre diez puntos basta con dividir la puntuación que obtiene el equipo en el acta entre cinco.

Si se desea obtener además un ganador del debate para posibles competiciones, basta con nombrar ganador al equipo con más puntuación en el debate. De igual manera, de cara a posibles competiciones, existe un sistema de desempate con el fin de establecer clasificaciones y ganadores.

En el reglamento se recoge también, en el punto sexto, un régimen disciplinario, ya que el debate tiene unas reglas marcadas cuya violación supone una resta en cuanto a puntos y nota. Así pues, resta por ejemplo, prolongar o acortar las intervenciones, alargar el tiempo previsto de las preguntas, interrupciones premeditadas al orador o las faltas de respeto que pudiera haber, entre otras.

Esta resta se hace una vez están sumadas y ponderadas todas las actas de las personas que evalúan. Se ha elaborado un acta de evaluación, así como mostrado una cumplimentada en el Anexo 5 y Anexo 6 del trabajo.

Se considera de vital importancia que, al finalizar el debate, de manera presencial o telemática, el profesor de un *feedback* sobre el debate a los equipos de manera conjunta, presentes todas las personas que han formado parte del debate.

En la evaluación se deben resaltar aspectos de mejora y aspectos positivos tanto de cada uno de los equipos como de cada una de las personas que han intervenido en el debate.

Esta retroalimentación del profesor es clave y debe hacerse siempre con asertividad, empatía y escucha activa, dado que se permite también que el alumnado de su opinión. Todo lo citado por el profesor además debe ser constructivo y motivador, por lo que debe abstenerse de peticiones de mejora inalcanzables o que pudieran desmontar el trabajo del equipo.

5.2.1 – Impartir docencia sobre debate en el aula

Aplicar el debate en un aula implica necesariamente que el docente tenga algún conocimiento previo en la materia. Aunque existe mucho material disponible en internet, se quieren dar unas pautas y hacer unas recomendaciones, marcando aquellas cuestiones que se creen importantes y que se deben tener en cuenta.

Explicar cómo funciona el debate académico o el formato de debate que se propone en este trabajo puede llevar desde una hora de docencia hasta infinitas horas explicando técnicas de argumentación o sobre el manejo de evidencias, pasando por uso de tiempos, persuasión o mejora de la comunicación no verbal.

En el formato propuesto se estiman dos horas para explicar el funcionamiento del debate. En caso de optar por un modelo más completo, se pueden proponer nuevas sesiones en la que explicar la metodología de manera avanzada o haciendo hincapié en cuestiones importantes.

De cara a la formación que los docentes implementen en el aula, es importante que se expliquen de manera rigurosa los siguientes conceptos:

- Explicar qué es el debate y poner ejemplos concretos.
- Comentar el reglamento y destacar sus aspectos básicos.
- Explicar los ítems de valoración y desambiguar a qué hacen referencia.
- Explicar el uso y dinámica de los turnos en el debate.

Sobre la dinámica y uso de los turnos, se debe explicar las diferencias entre la introducción, las dos refutaciones y la conclusión, así como comentar brevemente la argumentación y el uso de datos y evidencias. Con carácter general, cualquiera de los ocho turnos del debate debe tener una apertura y un cierre, y deben mantener una coherencia y cohesión entre ellos.

Particularmente, en la introducción los equipos presentarán de que van a hablar en el debate, mostrando esquemáticamente los argumentos con poca profundidad. Antes de eso, deben saludar y presentar el equipo. Se debe recomendar hacer un exordio al inicio que capte la atención del público.

Las refutaciones, aunque tengan el mismo nombre, acumulan diferencias entre ellas. Tienen en común que se deben rebatir los argumentos del contrario y defender los propios argumentos del equipo, admitiendo y contestando preguntas.

Un esquema básico de argumentación puede ser el método ARE: afirmación, razonamiento y evidencia. Así pues, un argumento queda construido cuando posee una afirmación, un razonamiento y una evidencia, y queda destruido cuando se rebate o refuta una de esas tres partes.

Las evidencias deben tener siempre fuente y fecha y sirven para sostener el razonamiento que a su vez sostiene la afirmación realizada. Las evidencias pueden ser noticias, gráficas, informes, estudios, etc. Deben provenir de fuentes fiables ya que de no ser así pueden ser puestas en duda. De igual manera deben tener una fecha relativamente cercana, ya que de lo contrario el equipo contrario puede usar una más actual que la ponga en entredicho.

Durante los turnos de refutación deben hacerse dos o tres preguntas, usadas siempre para intentar desubicar al equipo contrario con la respuesta o para sacarle del discurso, aunque la finalidad siempre debe ser pedagógica, por lo que debe ser usada para obtener información o aclarar puntos de interés.

En los turnos de refutación, comúnmente, se usan falacias de manera prácticamente inconsciente entre los oradores. Una falacia es un razonamiento incorrecto con apariencia de correcto. Conduce a engaño o falsedad pretendiendo ser persuasivo. Un ejemplo sería por ejemplo apelar a la falacia de generalización apresurada o el uso de un *argumento ad populum* (citar, por ejemplo, que una película es buena porque la ha visto mucha gente).

Por último, en los turnos de conclusión no deben exponerse datos nuevos ni procede hacer refutaciones. Únicamente se debe concluir haciendo un repaso de que han dicho ambos equipos en el debate.

En internet existen vídeos de debates académicos en un formato muy parecido al que se pretende implementar, por lo que es interesante recomendar algunos al alumnado para que pueda verlos y aprender de ejemplos prácticos.

5.3 – Modelo de aplicación en el aula y propuesta de intervención

Para la aplicación correcta de esta propuesta en el aula debemos establecer un itinerario formativo, especificando en qué ciclos y que módulos se puede aplicar la propuesta. Una vez generado el plan de aplicación, se recomienda usar el modelo de debate propuesto en el anterior apartado.

En el siguiente apartado se muestra además un ejemplo de aplicación concreta que puede ser extrapolado a modelos similares.

5.3.1 – Selección del itinerario formativo

Son las personas que estudian títulos de técnico superior a las que les puede tocar responsabilidades laborales o trato comercial con clientes. Por ello se establece la integración de la metodología dentro de los ciclos formativos superiores de la familia de la informática y las comunicaciones.

No obstante, la propuesta de intervención puede aplicarse con adaptaciones a otros títulos profesionales siempre que la persona que se encarga de la docencia así lo considere, siguiendo el modelo que se propone en este capítulo.

Según los Reales Decretos 1629/2009, de 30 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red y se fijan sus enseñanzas mínimas, 450/2010, de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma y se fijan sus enseñanzas mínimas y 686/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web y se fijan sus enseñanzas mínimas, se marcan los perfiles profesionales de los títulos, las competencias profesionales, personales y sociales, el entorno profesional al que se dirigen, los objetivos y módulos profesionales.

Aunque las Comunidades Autónomas, siguiendo el artículo 8 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, pueden incluir adaptaciones en los ciclos, los módulos de cada título son:

ASIR Administración de sistemas informáticos en red	DAM Desarrollo de aplicaciones multiplataforma	DAW Desarrollo de aplicaciones web
0373 lenguajes de marcas y sistemas de gestión de información		
0372 gestión de bases de datos	0484 bases de datos	
0370 planificación y administración de redes	0485 programación	
0371 fundamentos de hardware	0483 sistemas informáticos	
0369 implantación de sistemas operativos	0487 entornos de desarrollo	
0377 admón. de sistemas gestores de bases de datos	0486 acceso a datos	0614 despliegue de aplicaciones web
0374 administración de sistemas operativos	0489 programación multimedia y dispositivos móviles	0612 desarrollo web en entorno cliente
0375 servicios de red e Internet	0490 programación de servicios y procesos	0613 desarrollo web en entorno servidor
0376 implantación de aplicaciones web	0488 desarrollo de interfaces	0615 diseño de interfaces web
0378 seguridad y alta disponibilidad	0491 sistemas de gestión empresarial	
0379 / 0492 / 0616 Proyecto		
0380 / 0493 / 0617 Formación y orientación laboral		
0381 / 0494 / 0618 Empresa e iniciativa emprendedora		
0382 / 0495 / 0619 Formación en centros de trabajo.		

Tabla 2. Relación de módulos por Título Superior de F.P. de la familia de la informática

La primera pregunta que responder es si la integración del debate en el aula va a hacerse una única vez en el ciclo, proponiendo un modelo aislado, o si se va a hacer en dos ocasiones, a razón de una por curso.

Modelo aislado	Modelo itinerario
Se elige un único módulo en el que aplicar la metodología. Si esta se considera exitosa se puede ampliar al modelo itinerario.	Se elige un módulo de primer curso y otro de segundo curso para aplicar la metodología. Puede ser ampliable a más módulos.

Tabla 3. Modelos de integración posibles de la propuesta de integración.

En el caso concreto que se plantea realizaremos la aplicación tanto para el modelo aislado como para el modelo itinerario.

5.3.2 – Selección de módulos a aplicar

Podría ser conveniente, se elija el modelo que se elija, aplicar la metodología dentro del módulo 0373 lenguajes de marcas y sistemas de gestión de información, compartido por los tres ciclos superiores de la familia.

De cara a la selección de módulos que se imparten en segundo curso, se eligen los módulos de seguridad y alta disponibilidad en Administración de Sistemas Informáticos en Red (ASIR), sistemas de gestión empresarial en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (DAM) y despliegue de aplicaciones web en Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW).

Curso	Modelo aislado	Modelo itinerario
Primero	Lenguajes de marcas y sistemas de gestión de información	
Segundo	N/A	ASIR - Seguridad y alta disponibilidad DAM - Sistemas de gestión empresarial DAW - Despliegue de aplicaciones web

Tabla 4. Modelos de integración posibles de la propuesta de integración.

5.3.3 – Integración de la actividad en el aula

Siguiendo con la propuesta, tras explicar el modelo de debate propuesto para el aula y habiendo marcado algunas pautas para su docencia, tras haber expuesto los modelos de integración (aislado o itinerario) y los módulos en los que aplicar la metodología, se realiza una propuesta de intervención. La propuesta se realiza tanto para el modelo aislado como para el modelo itinerario.

En la tabla 4 se especifican los módulos de cada ciclo en los que se produce una buena integración. Dentro de los respectivos ciclos y módulos, se proponen los bloques que se creen más adecuados para la aplicación de la metodología (tabla 5).

Es responsabilidad del docente decidir en cual de ambos aplica la metodología o si estima otro bloque más oportuno para la aplicación.

Ciclo	Módulo	Bloque en que aplicar
Todos	Lenguajes de marcas y sistemas de gestión de información	a) Introducción y generalidades b) Sistemas de gestión empresarial
ASIR	Seguridad y alta disponibilidad	a) Introducción y pautas b) Legislación y normativa
DAM	Sistemas de gestión empresarial	a) Introducción a ERP y CRM b) Adaptación de ERP y CRM
DAW	Despliegue de aplicaciones web	a) Introducción a arquitectura web b) Documentación

Tabla 5. Bloques en los que aplicar la metodología por módulo y ciclo

Para integrar el debate académico dentro de un módulo sin que ello suponga una mayor carga lectiva, es necesario reprogramar las actividades que se contemplan en la unidad didáctica para integrar dentro de ellas el debate. Esta reprogramación se puede hacer de manera general siguiendo las indicaciones de la siguiente tabla. Las nuevas actividades se estiman para un grupo de 24 personas.

Actividad	Horas presenciales	Horas no presenciales
Explicación de la actividad y del debate académico	2	
Visionado de videos y materiales por parte del alumnado		2
Explicación de contenidos teórico-prácticos propios del bloque	4	
Lecturas recomendadas (<i>flipped classroom</i>)		2
Formación de equipos y trabajo en grupos en el aula	2	
Preparación del debate en equipo, por persona		5,5
3 debates entre seis equipos (0,5 horas/debate)	2	
<i>Feedback</i> a los equipos online		0,5
TOTAL	10 horas	10 horas
	20 horas	

Tabla 6. Reprogramación de actividades para incluir el debate como metodología.

Se puede observar que el reparto de nuevas actividades contempla cuatro horas para explicar y poner en marcha el nuevo formato que se va a utilizar en clase, el debate académico, y mantiene otras cuatro para otras actividades propias del bloque de contenidos.

El fin de mantener ciertas horas nace de poder adquirir todos los resultados del aprendizaje esperados, muchos de los cuales necesitan explicación teórica e incluso ejercicios prácticos. En caso de no estimarse necesarias esas horas propias del bloque pueden sustituirse por trabajo en grupo en el aula, pudiendo así el docente guiar al alumnado de una manera más cercana, manteniendo siempre la filosofía del aula invertida.

Pueden contemplarse incluso otras actividades alternativas. Por ejemplo, pueden destinarse espacios a evaluar la adquisición de todos los objetivos previstos en la unidad didáctica, pudiendo ser evaluados junto con el debate, que cuenta por sí mismo con una evaluación ya propuesta (Anexo 3).

Consideraciones para la aplicación del modelo aislado

Optar por el modelo aislado es la opción más sencilla. Sin embargo, no dotar a la actividad de continuidad puede contribuir a no alcanzar los objetivos. Cabe recordar los trabajos de Carrillo-García y Nevado-Castellanos (2017) expuestos en el marco teórico, que destacan necesidad de trabajo integral más allá de un semestre para apreciar avances significativos en las habilidades comunicativas.

Para aplicar el modelo aislado basta con seguir las pautas expuestas anteriormente. Si se aplica la metodología en el primer bloque de la asignatura y obtiene una valoración positiva entre el alumnado, puede volver a aplicarse en el segundo bloque propuesto en la tabla 5.

Consideraciones para la aplicación del modelo itinerario

La aplicación de la metodología en modelo itinerario se inicia con los puntos comunes expuestos anteriormente. Implica, además, que durante el segundo curso el alumnado puede volver a tener actividades de debate dentro del aula como metodología de trabajo en alguno de los bloques propuestos.

Este trabajo implica una reprogramación similar a la planteada en la tabla 6. La diferencia radica en evaluar qué hacer con las dos horas previamente dedicadas a la introducción y explicación de la metodología. Se proponen algunas actividades para sustituir la explicación inicial del debate del primer curso en la siguiente tabla. Se pueden elegir una o varias en función del interés.

N.º	Actividad	Horas presenciales	Horas no presenciales
1	Formación avanzada en debate: tácticas y estrategias	2	
2	Formación en argumentación y contraargumentación	2	
3	Ampliar contenidos de debate por grupos en el aula	2	
4	Aumentar las horas dedicadas propiamente al debate	2	
5	Ampliar el trabajo de equipos en el aula	2	

Tabla 7. Actividades sustitutivas a explicar el debate básico dentro del modelo itinerario.

5.4 – Ejemplo práctico de aplicación

Siguiendo el modelo de integración propuesto en el apartado anterior, el modelo aislado y el modelo itinerario comparten que en primer curso se introduce la metodología en el módulo 0373, lenguajes de marcas y sistemas de gestión de información.

Revisando la legislación vigente y sin entrar extensamente en programaciones anuales porque excederían el alcance del proyecto, el módulo tiene una duración de 70 horas a repartir entre los siguientes bloques dilucidados de la normativa, con una duración estimada por bloque (tabla 8).

Bloque	Horas
Generalidades de los lenguajes de marcas	8
Lenguajes de marcas en entornos web – HTML	16
Sindicación de contenidos	14
El lenguaje XML	14
Almacenamiento de la información	8
Sistemas de gestión empresarial	10
TOTAL	70

Tabla 8. Posible distribución de bloques y horas dentro del módulo 0373.

Como se indicaba en la tabla 5, la metodología se puede incluir en el primer o en el último bloque. El último de ellos, el de sistemas de gestión empresarial, tiene por objetivo conocer y manejar dichos sistemas, sabiendo además sus aplicaciones y sus respectivas características, así como la instalación, adaptación, acceso, integración de módulos o generación de informes.

Para integrar el debate dentro de este bloque es necesario reprogramar las 10 horas que se estima que puede tener. Se generan entonces, siguiendo las directrices de la tabla 6, las nuevas actividades para un grupo de 24 personas (tabla 9).

Actividad	Horas presenciales	Horas no presenciales
Explicación de la actividad y del debate académico	2	
Visionado de videos y materiales por parte del alumnado		2
Explicación de contenidos teórico-prácticos propios del bloque: instalación, adaptación, configuración, elaboración e, integración de módulos, informes, exportaciones e integración	4	
Lecturas recomendadas, determinadas en mayor o menor medida por la autonomía del alumnado		2
Formación de equipos y trabajo en grupos en el aula	2	
Preparación del debate en equipo, por persona		5,5
3 debates entre seis equipos (0,5 horas/debate)	2	
<i>Feedback</i> a los equipos online		0,5
TOTAL	10 horas	10 horas
	20 horas	

Tabla 9. Nueva distribución de actividades en el bloque de sistemas de gestión empresarial.

Entre la tercera y cuarta actividad, se marcará el nivel de apoyo del profesorado dentro de la metodología de aula invertida previamente explicada, junto con el uso la docencia tradicional.

Para ello, deben seleccionarse qué contenidos se explican de manera teórica, cuales se explican de manera práctica y cuales pasan a tener que ser investigados por parte del alumnado mediante aula invertida.

Cabe resaltar que la investigación del alumnado puede no estar pautada por el docente. Es interesante que el docente recomiende materiales de investigación, oriente al alumnado en todo momento y vaya revisando las líneas argumentales que construyen los equipos para asegurar una correcta adquisición de contenidos de cara al debate.

Como temas posibles de debate para el caso concreto se especifican tres por nivel de dificultad en la siguiente tabla. En el tercero propuesto, que ostenta mayor dificultad, el profesor puede poner un supuesto concreto a examinar por los equipos. Estos, por ejemplo, leyendo el supuesto, deben responder por sorteo si una empresa ficticia debe o no adquirir un SGE, para lo cual el alumnado debe haberse formado previamente e investigado sobre la pregunta.

Tema de debate	Nivel
¿Es SAP mejor SGE que Oracle?	Fácil
¿Debe obligarse el uso de SGE a empresas pequeñas?	Medio
Para un supuesto concreto, ¿Debe esa empresa adquirir un SGE?	Difícil

Tabla 10. Posibles preguntas de debate en función de la dificultad.

Si en el supuesto práctico se aplica el modelo aislado, la integración habría finalizado. Si por el contrario se quiere seguir con el modelo itinerario, se deben aplicar las pautas expuestas anteriormente: seleccionar el módulo de segundo curso en que aplicarlo, reprogramar las actividades del bloque y sustituir las dos horas iniciales de explicación de debate académico al alumnado.

Siguiendo el ejemplo del modelo itinerario, lo aplicamos en segundo curso del Ciclo de Administración de Sistemas Informáticos en Red, dentro del módulo 0378 seguridad y alta disponibilidad, en el último de sus bloques destinado a la legislación y normativa. El resultado de aprendizaje esperado es reconocer la legislación sobre seguridad y protección de datos, siendo necesario conocer la legislación vigente sobre protección de datos y sobre servicios de la sociedad de la información y correo electrónico, dándole la importancia que requiere.

El bloque anterior, que se desarrollaba en el ejemplo, tenía una duración estimada de 10 horas de entre las 70 disponibles. En este caso, la duración se estima en 6 horas de un total de 55 utilizables. Se deben reprogramar las actividades del bloque siguiendo como modelo lo propuesto en la tabla 6. Las actividades se estiman para un grupo de 24 personas.

Actividad	Horas presenciales	Horas no presenciales
Formación en argumentación y contraargumentación	2	
Visionado de videos y materiales por parte del alumnado		0
Explicación de contenidos teórico-prácticos propios del bloque	0	
Lecturas recomendadas (aula invertida)		5
Formación de equipos y trabajo en grupos en el aula	2	
Preparación del debate en equipo, por persona		3,5
3 debates entre seis equipos (0,5 horas/debate)	2	
<i>Feedback</i> a los equipos online		0,5
TOTAL	6 horas	9 horas
	15 horas	

Tabla 11. Nueva distribución de actividades en el bloque de seguridad y alta disponibilidad.

En este caso concreto, se decide mantener las 2 horas de formación, generando un espacio para formar al alumnado en argumentación y contraargumentación. Nótese que la actividad de visionado del video, dada la menor disposición de horas, desaparece porque ya se realizó en el primer curso. Podría generarse una actividad similar, como actividad complementaria opcional, para aquellos alumnos que quieran o necesiten consolidar contenidos.

Nótese también que se elimina la exposición teórica en clase, pasando esta carga lectiva al modelo de aula invertida. Por ello, las horas no presenciales de esta actividad suben de 2 a 5. Se reducen también, por las habilidades ya adquiridas por el alumnado el anterior curso, las horas dedicadas a preparación.

No se estima que, para evaluar este bloque, sea necesaria alguna actividad complementaria al propio debate. Si que es posible generar tareas dentro de un modelo de evaluación continua complementario al debate, pero con este último sería suficiente siempre y cuando todas las personas participen.

Como temas posibles de debate para el caso concreto se especifican tres por nivel de dificultad en la siguiente tabla (tabla 12). El que ostenta mayor dificultad requiere, como en el ejemplo anterior, que el profesor redacte un supuesto concreto a evaluar por los equipos.

Tema de debate	Nivel
¿Está nuestro país preparado para adaptarse por completo al RGPD?	Fácil
¿Es el RGPD un modelo de protección de datos excesivo?	Medio
Para un supuesto concreto, ¿Deben cumplirse medidas de RGPD que son exclusivamente recomendadas, pero no obligatorias?	Difícil

Tabla 12. Posibles preguntas de debate en función de la dificultad

5.5 – Aplicabilidad en otros Ciclos

El modelo propuesto en los tres apartados anteriores es aplicable a cualquier otro Ciclo de Formación Profesional o etapa educativa.

5.5.1 – Algoritmo de aplicación general

El modelo de aplicación a otros ciclos respeta las fases anteriormente expuestas. Son las siguientes:

1. Elegir el ciclo concreto o etapa educativa en que se quiere aplicar.
2. Elegir el módulo o asignatura en que se va a aplicar la metodología.
3. Elegir si se aplica el modelo aislado o el modelo itinerario.
4. Elegir la unidad didáctica o bloque de contenidos donde se integrarán las actividades de debate.
5. Reprogramar las unidades didácticas, incluyendo las actividades y el modelo de evaluación en función de los esquemas ya expuestos.
6. Integrar la actividad en el aula.
 - a. Preparar la docencia sobre debate.
 - b. Seleccionar y redactar el tema de debate.
 - c. Formar equipos heterogéneos que trabajen en aula invertida.

6 – DISCUSIÓN

El debate académico es una herramienta ampliamente utilizada en universidades. Cada vez se usa más también en centros educativos no universitarios. En numerosas ocasiones la puesta en marcha de la actividad se hace con ayuda empresas de externas dedicadas a este ámbito, pero rápidamente el profesorado se hace con el control total de la actividad.

Aunque la propuesta incluye una guía detallada para su aplicación, las barreras de entrada para poner en marcha la actividad existen y deben ser superadas. Un profesorado con ilusión y expectativas puede ser capaz de superar de manera rápida las barreras de entrada.

Si se toma el debate como herramienta su aplicación en el aula es sencilla. Cuando la herramienta se convierte en metodología requiere un esfuerzo inicial añadido para su puesta en marcha. No obstante, un centro educativo puede experimentar un primer año con la herramienta para pasar posteriormente a convertirla en una metodología.

Los conocimientos iniciales que el profesorado necesita para impartir debate son muy pequeños. Únicamente hace falta conocer mínimamente el tema para poder explicarlo al alumnado y realizar las actividades tras la reprogramación de una unidad didáctica.

Los beneficios que se obtienen y que han sido comentados en capítulos anteriores son evidentes: el alumnado agradece la actividad, la valora positivamente, rompe con la monotonía habitual y propicia grandes cambios en su manera de expresarse en público. Con esta metodología se pretende hacer al alumnado mejor en su futuro y, además de trabajar la competencia oral, se pueden trabajar una serie de *soft skills* transversalmente sin esfuerzo extra. Un pequeño cambio propicia muchos más cambios simultáneos.

Si la mayoría del alumnado mejora en sus habilidades orales y puede explotarlas en el futuro mercado laboral, el pequeño esfuerzo inicial que requiere la puesta en marcha queda recompensado para el docente, que irá ganando confianza en el tema y proponiendo más actividades.

Cada año 40 alumnos de media llenan las aulas de debate de la Universidad de La Rioja o de la Universidad Pública de Navarra, y entre 4 y 8 equipos participan anualmente en ligas de debate universitario en ambas universidades.

El alumnado que participa en este tipo de actividades suele repetir más veces durante su vida universitaria. Lo hace tras comprobar su nivel de mejoría en tan solo, aproximadamente, 20 horas de formación y competición. Ese número de horas es el mismo número que se propone en esta propuesta de innovación.

Cada año también 100 alumnos tanto de La Rioja como de Navarra participan en sus respectivas ligas de debate preuniversitario. Sin embargo, el uso de esta metodología para hablar en público no tiende a usarse en Formación Profesional.

Es verdad que existe un alumnado con miedos profundos y en ocasiones paralizantes al que hay que atender especialmente. Es verdad también que debe propiciarse un clima de respeto en todo momento y que el profesor debe cuidar cada detalle para que las actividades fructifiquen.

Pero si se consigue, el aprendizaje que puede tener un alumno en valores como respeto, compañerismo, trabajo en equipo, resiliencia, así como en competencias como aprender a hablar en público o construir y defender sus propias ideas argumentando con espíritu crítico, está ampliamente demostrado.

Aprender además a construir el conocimiento autónomamente con metodología *flipped classroom* para después aplicar el conocimiento construido desde cero en un entorno real con trabajo cooperativo, son grandes beneficios que esta iniciativa puede aportar.

Queda pendiente probar la propuesta en un entorno real y medir los resultados obtenidos para el caso concreto, aunque como se encuadra en el marco teórico, existen muchos resultados satisfactorios en multitud de situaciones semejantes.

La iniciativa, construida desde un caso particular, ilustrada con un ejemplo concreto y finalizada con un modelo de aplicación a cualquier contexto hace que pueda ser viable y probada en un entorno real.

7 – CONCLUSIONES

El objetivo del trabajo es propiciar un cambio metodológico para que, sustituyendo actividades y sin generar nuevos espacios temporales, se trabaje la competencia lingüística aumentando la calidad de la expresión oral del alumnado y su espíritu crítico.

Tras el estudio del marco teórico y el estado de la cuestión, así como el desarrollo de la propuesta, se puede afirmar que existen números casos de éxito que, salvaguardando las distancias, han funcionado satisfactoriamente llegando a cumplir objetivos semejantes.

Esos indicios nos llevan a pensar que, de aplicarse, pueden obtenerse beneficios similares, los cuales sería deseable poder probar y documentar en un entorno real.

Aunque actualmente no sea posible, tal y como se marca en la discusión, el plan es viable. Puede iniciarse siguiendo la propuesta generada o bien creando pequeños contextos de debate formal en el aula a modo de primer contacto.

Puede ocurrir que, se inicie como se inicie la actividad, gane en aceptación entre el alumnado de manera rápida y los debates al inicio de un módulo se repitan a lo largo de este o incluso se adapten a otros módulos siguiendo el modelo de aplicación general propuesto.

Sea como fuere, nunca debe perderse el perfil competencial que se espera de un alumno de Formación Profesional o de cualquier etapa educativa. La adquisición de la competencia lingüística es importante pero también lo son el resto de las competencias básicas, las competencias generales y las competencias específicas de cada etapa.

Citaba el poeta del romanticismo J.W. von Goethe que la ambición y el amor son las alas de grandes acciones. Por ello, y con la cautela pertinente, es necesario también mirar a futuro. Si el debate académico se intrinca en el centro educativo, esta propuesta es solo el inicio de algo que puede generar grandes cambios.

Puede proponerse de cara a futuro, por ejemplo, el trabajo de debate en otros módulos o asignaturas, generar un itinerario curricular más extenso o incluso la competición entre equipos de diferentes ciclos que compartan módulo (por ejemplo, el módulo de lenguajes de marcas y sistemas de gestión de la información se comparte entre tres módulos distintos que pueden competir entre sí colectivamente, o bien los ganadores de cada clase respectivamente).

A futuro también, la adaptación de esta metodología dentro de las asignaturas de idiomas puede usarse para trabajar la competencia de expresión oral en lenguas no maternas de una manera más efectiva si cabe.

E incluso, a nivel de centro educativo, puede desarrollarse la metodología como asignatura extraescolar de debate que puede generar competiciones en el centro.

Por ahora, el mero hecho de haber planteado la iniciativa y haber sembrado la semilla de la curiosidad en un posible lector hace además que la propuesta sea fructífera desde este mismo momento.

Además, haber elaborado este Trabajo de Fin de Máster ha cumplido otra serie de objetivos como la reflexión profunda de los autores, viendo además que no todo está escrito y hecho.

Haber podido aplicar las competencias adquiridas durante el Máster a una herramienta que ya se conocía da como resultado una metodología innovadora.

Y es que unificar los conocimientos adquiridos en la asignatura de innovación docente, mezclados con la aplicación de los conceptos adquiridos en la asignatura de enseñanza y aprendizaje de la tecnología, ha propiciado un camino orientado a desarrollar este conocimiento.

No era objeto de este trabajo a su inicio crear un modelo nuevo de debate adaptado al aula no universitaria, ni generar un modelo de evaluación adecuado para que, si se implanta, el profesorado pueda usar el propio debate para evaluar de manera efectiva y sencilla el cumplimiento de los objetivos previstos en el alumnado.

Sin embargo, extendiendo brevemente la propuesta inicial se ha conseguido generar un método para trabajar los mismos contenidos de una manera diferente y además se especifica una manera concreta de evaluar. Este hecho, por ejemplo, demuestra *per se* el cambio de mentalidad propiciado por las propias asignaturas de este Máster.

Los conocimientos adquiridos también en la asignatura de aprendizaje y desarrollo de la personalidad han generado un contexto necesario para poder pensar en qué edad es mejor aplicar una metodología, qué principios psicológicos se deben tener en cuenta y qué construcciones psicológicas se deben conocer para extender la metodología.

Las habilidades y competencias adquiridas en la asignatura de procesos y contextos educativos del Máster han dado lugar a conocer de primera mano los centros educativos no universitarios donde no se imparte debate para, conociéndolos, ser más certeros en la propuesta.

Conocer además las metodologías que se emplean actualmente, así como la composición de la sociedad aprendida en sociedad, familia y educación, y el trabajo por equipos y proyectos de la asignatura de complementos para la formación disciplinar, propician el ecosistema perfecto para entender de primera mano dónde se quiere aplicar la propuesta.

Siete meses después del inicio del Máster se puede afirmar que lo aprendido durante este tiempo ha servido para hacer algo que hubiera sido imposible realizar al comienzo.

Con las competencias consolidadas, se ha ejecutado una propuesta de innovación que se confía pueda ser el inicio de un cambio. Ojalá este sea el primer aleteo del efecto mariposa que consiga que el alumnado del futuro se incorpore al mercado laboral con unas competencias orales adquiridas en el sistema educativo de manera más efectiva gracias al debate.

8 – REFERENCIAS

8.1 – Trabajos citados

- Albert, D. (1988). *Towards New Customs in the Classroom*. For the Learning of Mathematics 8: 31-43.
- Arumí Prat, J., y Arumí Prat, I. (2014). *Cooperar para competir y competir para reflexionar*. Revista Española de Educación Física y Deportes nº407, 4º trimestre de 2014.
- Arun, B et al. (2013). *A Correlation Study to Analyze the Relationship between Glossophobia and Physical Activity in Undergraduate Collegiates Students*. International Journal of Pharmaceutical Science and Health Care.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.
- Baratas, I., y Caballero, L. (2014). *Debate Universitario: una visión general del grupo de debate universitario*. Euskal Herriko Unibertsitatea - Universidad del País Vasco.
- Beltrán, L. R. (2011). *Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”*. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2007). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. ASCD.
- Bonwell, C. C., y Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Alianza Editorial.

- Carrillo-García, S., y Nevado-Castellanos, K. (2017). *El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico*. Rastros Rostros.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Alianza Ensayo.
- Cirlin, A. (1999). *Academic debate and program development for students and teachers around the world. An introductory textbook, handbook and sourcebook*. Isocratic Press.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender: Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Alianza.
- Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y principales indicadores del sistema educativo español: resumen del informe 2019*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Gobierno de España.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in animals and man*. Murray, 11.
- Delgado, L. (2018). *El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria*. Publicaciones, 48(2), 113–125.
- Ekman, P. (1999). *Basic emotions. Handbook of cognition and emotion*.
- Hancock, A.B., Stone M.D., Brundage S.B., y Zeigler M.T. (2010). *Public Speaking Attitudes: Does Curriculum Make a Difference?* Journal of Voice, Vol. 24, No.3, pp.302-307.
- Huber, R. B., y Snider, A. C. (2006). *Influencing through argument*. IDEA.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Johnson, D. W., Holubec, E. J., y Johnson, R. (1992). *Advanced cooperative learning*. Interaction Book Company.
- Moeller, T.G. (1985). *Using Classroom Debates in Teaching Developmental Psychology*. Teaching of Psychology 12: 207-9

- Nahliah y Rahman, F. (2018). *Glossophobia in Training of Speech*. ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 1(1), 28-36.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós Ibérica.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Saussure, F. de. (1916). *Nature of the linguistic sign*.
- Schroeder, H., y Ebert, D.G. (1983). *Debates as a Business and Society Teaching Technique*. Journal of Business Education 58: 266-69
- Trapp, R., Driscoll, W., y Zompetti, J. (2005). *Discovering the world through debate: a practical guide to educational debate for debaters, coaches and judges*. IDEA.
- Vercauteren, G., y Orero, P. (2013). *Describing Facial Expressions: much more than meets the eye*. Quaderns: revista de traducció, (20), 187-199.
- Zheng, Y. (2008). *Anxiety and Second/Foreign Language Revisited*. Canadian Journal for New Scholars in Education, 1 (1), pp. 1-12

8.2 – Normativa y legislación

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, de 20 de junio de 2002, páginas 22437 a 22442. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-12018>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, 64, de 5 de marzo de 1999, páginas 10436 a 10439. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-6231>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006, páginas 43053 a 43102. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21409>

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2006, páginas 182 a 193. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-92>

Real Decreto 1629/2009, de 30 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 18 de noviembre de 2009, páginas 97846 a 97914. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-18355

Real Decreto 450/2010, de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 123, de 20 de mayo de 2010, páginas 43776 a 43846. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8067

Real Decreto 686/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 143, de 12 de junio de 2010, páginas 50009 a 50073. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-9269

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 30 de julio de 2011, páginas 86766 a 86800. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13118>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, páginas 10 a 18. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

8.3 – Otras fuentes

Controversia. (m.). Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 19 de abril de 2020 de: <https://dle.rae.es/controversia>

Debate. (m.). Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 19 de abril de 2020 de: <https://dle.rae.es/debate>.

Trac. (m. m.). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Recuperado el 19 de abril de 2020 de: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/trac/>

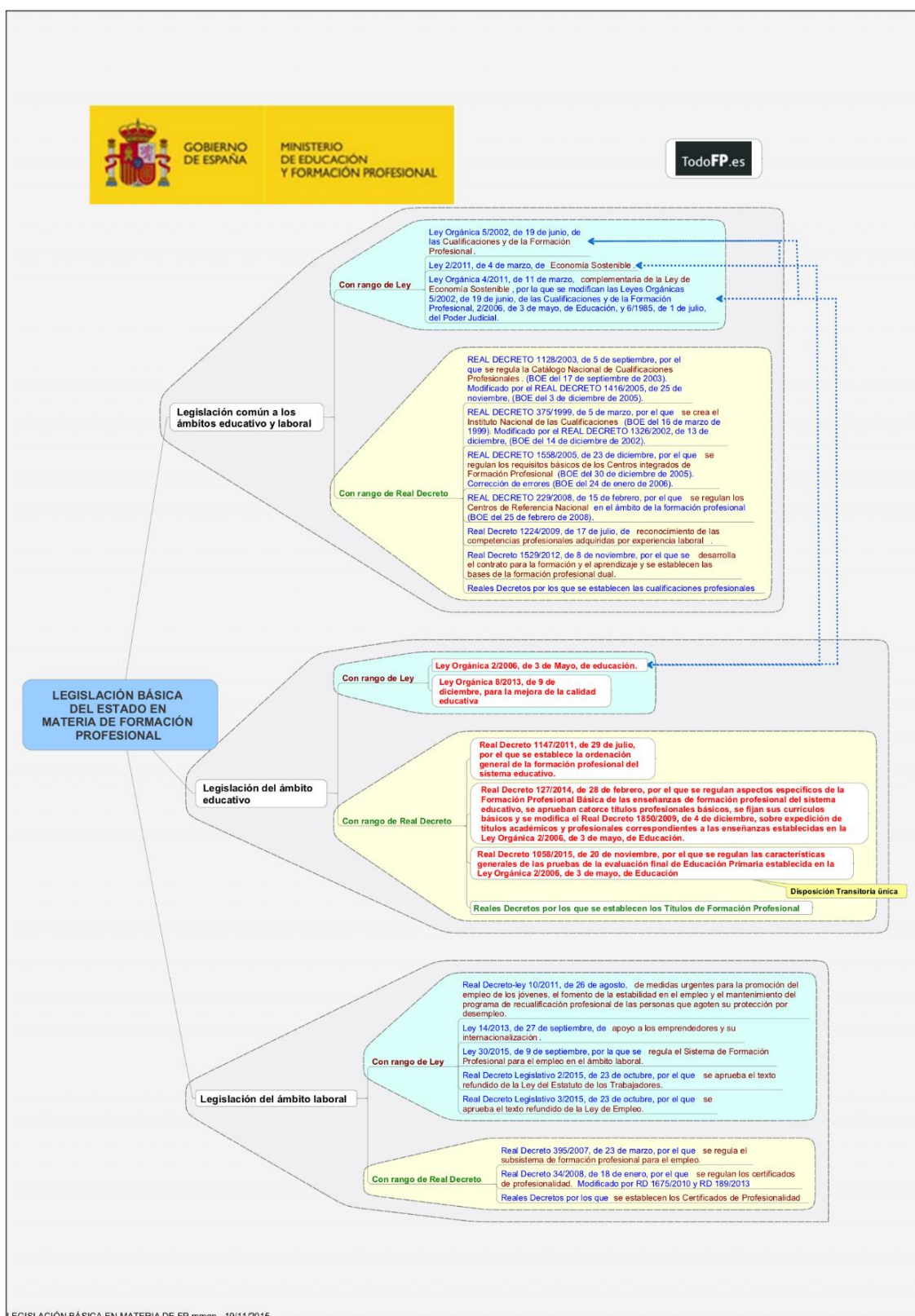
Universidad Pública de Navarra. (2020). *Debate Universitario*. Recuperado el 19 de abril de 2020 de: <http://www.unavarra.es/cultura/debate-universitario>.

Universidad Rey Juan Carlos. (2019). *Club de Debate URJC*. Recuperado el 19 de abril de 2020 de: <https://clubdebateurjc.com/debate-academico/>.

Universidad de La Rioja. (2019). *Torneo de Debate Preuniversitario*. Recuperado el 19 de abril de 2020 de <https://www.unirioja.es/debate/tdp/index.shtml> el 19/04/2020

9 – ANEXOS

9.1 – Anexo 1. Legislación básica en materia de FP.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

9.2 – Anexo 2. Modelo de reglamento de debate

1. Equipos

En cada debate participan dos equipos. Cada equipo estará compuesto por cuatro debatientes. Ningún participante podrá formar parte de más de un equipo.

2. Jurado

2.1. Composición: está formado por el profesor de la asignatura y el alumnado de clase. Las personas que participan en el debate también participan en la evaluación.

2.2. Funciones: valorar cada debate en general y las intervenciones e interpelaciones en particular. El profesor, además de juez, controla y expone los tiempos.

2.3. Funcionamiento: cada persona plasmará su decisión en el acta de juez. En caso de que la evaluación sea conjunta, la valoración del profesor vale un 60%, la de las personas que participan en el debate un 10% y la del resto de la clase un 30%.

3. Tema de debate

El tema de debate se dará a conocer por el profesorado con dos semanas de antelación o minutos antes del debate, según se estime oportuno para conseguir los objetivos propuestos.

4. Procedimiento del debate

Las fases del procedimiento a seguir para celebrar cada debate son las siguientes:

4.1. Presentación del Debate: el profesor procederá a hacer una breve presentación del tema, de los equipos y sus componentes, y llamará a un representante de cada equipo para proceder al sorteo de posturas.

4.2. Sorteo de posturas: los portavoces de cada equipo elegirán la postura haciendo uso de un soporte que garantice la asignación al azar.

4.3. Preparación del Debate: tras el sorteo los equipos contarán con 4 minutos de obligado cumplimiento para preparar el debate.

4.4. Comunicación de intervenciones: cada equipo comunicará por escrito la asignación de los miembros del equipo y su orden de intervención. La decisión del equipo es libre, debiendo participar todos los componentes. En cada turno sólo podrá intervenir una persona. Todas las intervenciones se harán de pie.

4.5. Intervenciones: los turnos de palabra serán cerrados y se sucederán conforme al esquema siguiente. La duración máxima de cada debate es de 26 minutos.

Introducción (Equipo A Favor) 3 minutos.

Introducción (Equipo En Contra) 3 minutos.

Refutación 1 (Equipo A Favor) 4 minutos.

Refutación 1 (Equipo En Contra) 4 minutos.

Refutación 2 (Equipo A Favor) 4 minutos.

Refutación 2 (Equipo En Contra) 4 minutos.

Conclusión (Equipo En Contra) 2 minutos.

Conclusión (Equipo A Favor) 2 minutos.

4.6. Interpelaciones: cualquier debatiente del equipo que no esté en posesión de la palabra podrá levantar la mano para preguntar al orador en los turnos de refutación. La pregunta debe ser autorizada por el orador y no podrá durar más de 15 segundos. El orador tendrá libertad para conceder o no la palabra. La pregunta contará, junto con la respuesta del orador, como tiempo de intervención de éste.

4.7. Solicitud de evidencias: el profesor o el equipo contrario podrán requerir de los participantes la acreditación de los datos expuestos.

4.8. Materiales y servicios: los equipos podrán hacer uso del material que consideren necesario para el desarrollo de su postura. No se permiten dispositivos de comunicación con el exterior ni conexión a internet.

4.9. Evaluación: los equipos, el alumnado y el profesor emitirán su evaluación.

4.10. Feedback: el profesor retroalimentará al alumnado tras el debate.

5. Sistema de puntuación

a) Cálculo de puntos y nota

El sistema de puntuación se basará en la valoración de los ítems establecidos en el “listado de ítems” que sigue. Cada ítem se valora en cada equipo. Los ítems 1 a 8 valen de 0 a 4 puntos y los ítems 9 a 17 de 0 a 2 puntos.

1. Calidad de la introducción.
2. Calidad de la primera refutación.
3. Calidad de la segunda refutación.
4. Calidad de la conclusión.
5. Orden, claridad y sencillez de lo expuesto.
6. Seguridad y dominio del tema.
7. Calidad de la línea argumental.
8. Variedad y rigor de evidencias.
9. Capacidad de improvisación
10. Naturalidad, expresividad y contacto visual.
11. Dominio del espacio.
12. Mejor uso del recurso externo.
13. Lenguaje adecuado al discurso.
14. Mejores preguntas.
15. Agilidad de respuesta.
16. Corrección de respuesta.
17. Actitud de equipo.

La puntuación de cada juez para cada uno de los dos equipos será el resultado de sumar los puntos que correspondan a cada ítem.

El equipo ganador del debate será aquel que obtenga más puntos.

La puntuación global de cada equipo en el debate se obtendrá de la suma de las puntuaciones de cada persona según su ponderación, a lo que se restarán las sanciones habidas.

Para calcular la nota final basta con dividir la puntuación global entre cinco.

b) Rankings y desempates

En caso de necesitar hacer un ranking entre diferentes equipos, la clasificación se determinará según el siguiente criterio, en el orden específico en que se establece.

1. Mayor número relativo de debates ganados.
2. Mayor número relativo de puntos conseguidos.
3. Menor número relativo de puntos perdidos en sanciones.
4. Ganador del enfrentamiento directo.
5. Decisión motivada del profesorado.

6. Régimen disciplinario

Corresponde al profesor anunciar la ocurrencia de cualquier situación que dé lugar a faltas o avisos.

a) Avisos

La imposición de un aviso supondrá la resta de 0,5 puntos. Las siguientes actuaciones darán lugar a la imposición de un aviso:

- Finalizar la intervención, entre 15 y 30 segundos, antes de concluir el tiempo establecido.
- Prolongar la exposición más de, entre 5 y 15 segundos, una vez finalizado el tiempo establecido.
- Interpelar al orador durante más de 15 segundos y menos de 25 segundos.

b) Faltas leves

La imposición de una falta leve supondrá la resta de 1 punto. Las siguientes actuaciones darán lugar a la imposición de una falta leve:

- Finalizar la intervención, entre 31 y 60 segundos, antes de concluir el tiempo establecido.
- Prolongar la exposición más de, entre 16 y 30 segundos, una vez finalizado el tiempo establecido.
- Interpelar al orador durante más de 25 segundos y menos de 45 segundos.
- Interpelar al orador sin haber obtenido la autorización de este.

c) Faltas graves

La imposición de una falta grave supondrá la resta de 3 puntos. Las siguientes actuaciones darán lugar a la imposición de una falta grave:

- Finalizar intervención más de 1 minuto antes de concluir el tiempo establecido.
- Prolongar la exposición más de 30 segundos una vez finalizado el tiempo establecido.
- Interpelar al orador durante más de 45 segundos.
- No intervención de todas las personas que forman el equipo en un debate.

- Actitud inadecuada o falta de respecto a cualquier persona en la sala o fuera de ella.
- Utilización intencionada de datos falsos en la argumentación.
- Utilizar medios de conexión a Internet para la obtención de información.

d) Expulsiones

El profesor puede expulsar a cualquier componente del equipo o personas del público si desarrollan un comportamiento indebido durante el debate. Supondrá su exclusión definitiva del debate o del torneo, según estime.

7. Modificación del reglamento

Se recomienda encarecidamente mantener este reglamento. No obstante, por necesidades pedagógicas, el profesorado de la asignatura puede variar la normativa.

9.3 – Anexo 3. Modelo de evaluación de debate

Nombre y apellidos		AF	
Módulo / Ciclo / Rol		EC	
Día, hora y sala			

	EQUIPO A FAVOR					EQUIPO EN CONTRA					
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1. Calidad de la introducción.											
2. Calidad de la primera refutación.											
3. Calidad de la segunda refutación.											
4. Calidad de la conclusión.											
5.Orden, claridad y sencillez de lo expuesto.											
6.Seguridad y dominio del tema.											
7.Calidad de la línea argumental.											
8. Variedad y rigor de evidencias.											
9. Capacidad de improvisación											
10.Naturalidad, expresividad y contacto visual.											
11.Dominio del espacio.											
12.Mejor uso del recurso externo.											
13.Lenguaje adecuado al discurso.											
14.Mejores preguntas.											
15.Agilidad de respuesta.											
16.Corrección de respuesta.											
17.Actitud de equipo.											
TOTAL, DE ITEMS DEL VALOR											
MULTIPLICADOR	x0	x1	x2	x3	x4	x0	x1	x2	x3	x4	
TOTAL, POR ITEMS											
PUNTUACIÓN (SUMA)											
NOTA (SUMA ÷ 5)											

9.4 – Anexo 4. Modelo de evaluación de debate rellena

Nombre y apellidos	Pedro Velasco	AF	Equipo “Protágoras”
Módulo / Ciclo / Rol	2SGE – DAM - Profesor	EC	Equipo “Sócrates”
Día, hora y sala	20/04, 11:00, aula 5		

	EQUIPO A FAVOR					EQUIPO EN CONTRA					
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1. Calidad de la introducción.			X						X		
2. Calidad de la primera refutación.				X						X	
3. Calidad de la segunda refutación.				X				X			
4. Calidad de la conclusión.		X					X				
5.Orden, claridad y sencillez de lo expuesto.			X						X		
6.Seguridad y dominio del tema.				X				X			
7.Calidad de la línea argumental.		X							X		
8. Variedad y rigor de evidencias.		X							X		
9. Capacidad de improvisación		X					X				
10.Naturalidad, expresividad y contacto visual.		X					X				
11.Dominio del espacio.			X					X			
12.Mejor uso del recurso externo.	X							X			
13.Lenguaje adecuado al discurso.		X						X			
14.Mejores preguntas.		X						X			
15.Agilidad de respuesta.			X				X				
16.Corrección de respuesta.		X						X			
17.Actitud de equipo.		X					X				
TOTAL, DE ITEMS DEL VALOR	1	9	4	3	0	1	5	6	4	1	
MULTIPLICADOR	x0	x1	x2	x3	x4	x0	x1	x2	x3	x4	
TOTAL, POR ITEMS	0	9	8	9	0	0	5	12	12	4	
PUNTUACIÓN (SUMA)	26					33					
NOTA (SUMA ÷ 5)	5,2					6,6					

9.5 – Anexo 5. Acta de evaluación de debate

Día		AF	
Hora		EC	
Sala			

	EQUIPO A FAVOR	EQUIPO EN CONTRA
	Puntuaciones parciales	
Puntuación del profesorado		
Puntuación ponderada 60%		
Puntuación equipos (media)		
Puntuación ponderada 10%		
Puntuación clase (media)		
Puntuación ponderada 30%		
	Puntuaciones totales sin sanciones	
Puntuación total		
	Sanciones	
Avisos (-0,5)		
Faltas leves (-1,0)		
Faltas graves (-3,0)		
Puntos perdidos		
	Puntuaciones totales	
Puntuación total		
Nota final		

* En caso de que el profesor asigne el 100% de la nota, sólo se rellena el apartado “puntuación del profesorado” y sanciones, ponderando al 100%. Tras ello se restan las sanciones y se obtiene la puntuación total y nota final.

9.6 – Anexo 6. Acta de evaluación de debate rellena

Día	20/04	AF	Equipo “Protágoras”
Hora	11:00	EC	Equipo “Sócrates”
Sala	Aula 5		

	EQUIPO A FAVOR	EQUIPO EN CONTRA
	Equipo “Protágoras”	Equipo “Sócrates”
	Puntuaciones parciales	
Puntuación del profesorado	26	33
Puntuación ponderada 60%	15,6	19,8
Puntuación equipos (media)	32	38
Puntuación ponderada 10%	3,2	3,8
Puntuación clase (media)	29	31
Puntuación ponderada 30%	8,7	9,3
	Puntuaciones totales sin sanciones	
Puntuación total	27,5	32,9
	Sanciones	
Avisos (-0,5)	1	1
Faltas leves (-1,0)		1
Faltas graves (-3,0)		
Puntos perdidos	0,5	1,5
	Puntuaciones totales	
Puntuación total	27	31,4
Nota final	5,4	6,28

* En caso de que el profesor asigne el 100% de la nota, sólo se rellena el apartado “puntuación del profesorado” y sanciones, ponderando al 100%. Tras ello se restan las sanciones y se obtiene la puntuación total y nota final.